



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Josué de Melo Marinheiro

**A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID PARA A INSERÇÃO
DOCENTE EM UMA ESCOLA MONTESSORIANA**

MONOGRAFIA DE GRADUAÇÃO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Rio de janeiro, 21 de dezembro de 2016

CFCH – Centro de Filosofia e Ciências Humanas



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Josué de Melo Marinheiro

A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID PARA A INSERÇÃO DOCENTE EM UMA ESCOLA MONTESSORIANA

Monografia de Graduação

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Profª Drª Giseli Barreto da Cruz
Orientadora

Profª Drª Danielle de Almeida Menezes
Examinadora

Prof. Dr. Reuber Gerbassi Scoffano
Examinador

Rio de Janeiro, 22 de dezembro de 2016

CFCH – Centro de Filosofia e Ciências Humanas

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos familiares, amigos e professores que me apoiaram em todo o caminho até aqui. Pois, sem os mesmos, não teria encontrado forças para chegar até este lugar.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe que, apesar de todas as adversidades, criou seus dois filhos.

A meu professor Marco, primeiro a me incentivar a fazer o nível superior naquilo que me traria realização.

À professora Giseli, por ter apresentado plena confiança em mim, além da tranquilidade, objetividade, eficiência, vivacidade, atenciosidade e disponibilidade apresentados ao longo dos trabalhos no PIBID e da orientação de monografia.

Às professoras, coordenadoras e à diretora da escola onde trabalho, por serem tão boas companheiras de trabalho, acolhendo-me com grande generosidade e entusiasmo.

Entre erros e acertos

Entre erros e acertos a vida vai se formando como pequenas peças de um quebra-cabeças.

Entre erros e acertos, observamos que uns encaixes são para fora. Outros, para dentro. Mas todos se completam com suas diferenças, de modo que nenhuma peça fica isolada.

Entre erros e acertos, vemos que nem todas as peças que se encaixam formam um par de verdade, e que não devemos forçar essa ligação.

Entre erros e acertos, passamos a descobrir em que região uma peça poderia se encaixar antes mesmo de montá-la, fazendo uso de nossa parte intuitiva e dedutiva.

Entre erros e acertos, aprendemos que nem sempre as coisas são como parecem. Nem sempre as coisas parecem como são. Precisamos olhar nos mínimos detalhes.

Entre erros e acertos, desenvolvemos a percepção das partes e do todo. Descobrimos a importância da união, e o que ela é capaz de formar.

Entre erros e acertos concluímos que precisamos compartilhar da mesma sabedoria de um simples e belo quebra-cabeças.

(Josué de Melo Marinheiro)

RESUMO

MARINHEIRO, Josué de Melo. **A contribuição do PIBID para a inserção docente em uma escola montessoriana**. Rio de Janeiro, 2016. Monografia (Curso de Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

O presente trabalho analisa a contribuição da iniciação à docência através do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para a inserção profissional docente em uma escola montessoriana. Tal análise visa identificar a existência de elementos que tenham feito parte do trabalho no projeto, os quais tenham auxiliado na inserção. Para alcançar este objetivo, traz como questões o modo como se desenvolve a docência em uma escola montessoriana, quais desafios o professor iniciante enfrenta nesta modalidade pedagógica e como a experiência obtida no PIBID pode ter favorecido o enfrentamento destes desafios de inserção. Parte-se da perspectiva teórico-metodológica de que a pesquisa da própria prática constitui uma potente estratégia de formação docente (ESTEBAN e ZACCUR, 2002; CRUZ, 2007). A pesquisa foi desenvolvida tanto por intermédio da elaboração do memorial de formação fundamentado por Silva et al (2016), quanto ao tratar da importância da escrita de si mesmo defendido por Flores (2010).

Palavras chave: PIBID, formação de professores, Pedagogia Montessori, memorial de formação, escrita de si mesmo, iniciação à docência, inserção docente.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
I - MEMORIAL: MINHA JORNADA RUMO À DOCÊNCIA	11
II - A ESCRITA DE SI NA FORMAÇÃO E NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	28
III - A INSERÇÃO DOCENTE EM UMA ESCOLA MONTESSORIANA	39
3.1 - O Processo de tornar-me um professor montessoriano	39
3.2 - O PIBID e os desafios da inserção profissional docente	47
3.3 - O início da docência e a mobilização de conhecimentos na escola montessoriana: a contribuição do PIBID	49
3.4 - O início da docência e o trabalho coletivo e integrado: a contribuição do PIBID	50
3.5 - O início da docência e a cultura da escola: a contribuição do PIBID	50
CONCLUSÃO	52
REFERÊNCIAS	54

INTRODUÇÃO

Há muitas discussões acerca da formação docente na sociedade atual. Com o grande nível de mudanças culturais e econômicas, especialmente relacionadas ao acelerado avanço tecnológico pelas quais estamos passando, o campo da educação tem sido - cada vez mais - exigido por atuações que acompanhem tais transformações.

Tem sido bastante recorrente, ainda que nem sempre contínuas, políticas de incentivo à formação de professores capazes de identificar maneiras mais adequadas de atuar com seus alunos ao levar em consideração o contexto no qual estão inseridos. Especialmente em decorrência de um cenário de precarização do ensino e desprestígio socioeconômico da carreira docente, com o qual sofremos até os dias de hoje, essas políticas são necessárias, desde que realmente comprometidas com a qualidade e com a melhora das condições da formação e do trabalho docente.

Desafiado pela necessidade de políticas de formação, este trabalho se volta para o PIBID – Programa Institucional de Iniciação à Docência, pertencente à agência de fomento CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. O PIBID visa constituir um laço de parceria entre a Universidade e a Escola, para que ambas as instituições possam dialogar no processo de profissionalização daqueles que ocuparão as cadeiras de professores das escolas de educação básica.

Tive a oportunidade de fazer parte do PIBID UFRJ Pedagogia, na sua primeira edição, de 2012 a 2013. Ao iniciar minha inserção profissional docente em uma escola montessoriana, vi-me desafiado pelas demandas da docência, recorrendo às aprendizagens sobre a docência construídas no contexto do curso e, particularmente do PIBID. É certo que os saberes desenvolvidos não podem ser atribuídos exclusivamente a determinadas fontes e/ou experiências. A formação decorre de um processo orgânico e articulado, não sendo possível delimitar o que é e o que não é do PIBID. Contudo, pelo esforço da análise metódica própria de um processo investigativo, é possível, se não isolar, ao menos dimensionar a contribuição de uma dada experiência formativa. É nesse contexto que este trabalho se insere. Ele se situa no esforço de examinar a própria prática para depreender as marcas do PIBID no processo de inserção profissional docente.

Através de análises a respeito da forma como o projeto supracitado se desenvolveu dentro do ambiente acadêmico e do escolar, este trabalho de conclusão de curso visa identificar as contribuições do PIBID para uma das fases mais delicadas da docência, a inserção, isto é, o início profissional.

Além da particularidade concernente à trajetória de formação escolar pela qual passei, este estudo possui o diferencial de colocar em foco a atuação de um ex pibidiano da Faculdade de Educação da UFRJ em uma escola com concepção pedagógica alternativa localizada no município do Rio de Janeiro.

Dissertando sobre a visão de Maria Montessori a respeito da criança e o modo com o qual esta última desenvolvia suas aprendizagens, serão encontrados paralelos entre as concepções e práticas educacionais lidas, observadas e postas em prática ao longo de minha participação no PIBID. Após relatar a forma de trabalho em tal escola montessoriana e as dificuldades encontradas na inserção nesta proposta de ensino, sobretudo por suas especificidades, chegaremos às considerações a respeito do papel do PIBID no início de minha trajetória docente. Com isto, buscamos investigar sobre a importância de projetos como o PIBID no processo de formação docente.

Para tanto, a metodologia utilizada foi a perspectiva da escrita de si mesmo (SILVA *et al.*, 2016), especialmente por intermédio do memorial de formação, este último encontrando-se presente no capítulo inicial deste trabalho.

Experiências adquiridas e registradas com base na pesquisa de cunho etnográfico (ANDRÉ, 1995), realizada ao longo do trabalho no PIBID, também foram essenciais para a elaboração deste último, conforme presente no segundo capítulo.

Já no terceiro e último capítulo se fazem presentes informações a respeito da pedagogia Montessori, quais os saberes docentes requeridos nesta concepção pedagógica e se os conhecimentos adquiridos através do PIBID ajudaram, de fato, neste processo de tornar-me um professor montessoriano.

“Nunca estrague seu presente com um passado que não tem futuro”.

Dalai Lama

CAPÍTULO 1 – MEMORIAL: MINHA JORNADA RUMO À DOCÊNCIA

De origem humilde, nasci e cresci no Rio de Janeiro, onde meus pais vieram tentar uma vida melhor. Meu pai veio sozinho do Ceará, transferido pela Marinha, onde servia como marujo; enquanto minha mãe veio com minha avó e demais irmãos do interior de Alagoas para fugir da pobreza, trazidos por seus dois irmãos mais velhos.

Sempre estudei em escola pública. Primeiramente em uma escola municipal e, na antiga 6ª série do 1º Grau (atual 7º ano do Ensino Fundamental), passei para outra escola, à qual meu irmão já estava estudando desde sua 5ª série, correspondente ao 6º ano do Ensino Fundamental. Desde que tomou conhecimento daquela escola, minha mãe tentou matricular-nos. Recorria à assistência social da Marinha para angariar vaga no colégio, que era de administração federal e militar, paralelo ao Colégio Militar¹. Para meu irmão, um ano e meio mais velho, rapidamente havia conseguido vaga. Para mim, no entanto, por mais que pleiteasse vaga, não conseguia mais. Um dos prováveis empecilhos era o fato de a escola possuir uma mensalidade - exceto para os dependentes de militar que conseguiam obter isenção. Portanto, a quantidade de vagas disponibilizada era limitada e, segundo minha mãe, “faltava estrela”, referindo-se à hierarquia militar, dado o fato de meu pai ter sido de baixa patente. Como não havia a menor possibilidade de pagar tal quantia, minha mãe continuou “no pé” da assistente social. Contudo, não foi por intermédio dela que minha mãe conseguiu. Ao se dirigir à secretaria da escola, procurou saber sobre a possibilidade de vaga para mim alegando, inclusive, o fato de meu irmão já estar na instituição de ensino. Para nossa sorte, conseguiu falar com um coronel muito simpático que estava na secretaria e, simplesmente, dirigia o colégio. Ao procurar pela disponibilidade de vaga, o coronel diretor identificou que existiam dois meninos cursando a série na qual me encontrava que estavam com uma quantidade enorme de falta. Um deles nunca tinha ido às aulas naquela escola. E aquele dia

¹ Enquanto o Colégio Militar (CMRJ) era, em sua origem (1889), destinado aos filhos órfãos de militar, minha escola abrigava as meninas que passavam pela mesma situação sofrida durante os períodos de guerra. Ao se começar a admitir meninas no CMRJ, a minha passou, no ano de 1993, a abrir vagas para meninos; terminando assim um ciclo de escolarização por gênero que existia em nosso país. Além disto, no mesmo ano, passou a admitir filhos de civis e militares não órfãos, ampliando assim o regime de externato.

era justamente a última data em que poderia ter faltado, completando os trinta dias de tolerância do colégio.

Entretanto, ainda havia o problema da mensalidade, pois havia vaga na turma, mas não nos pedidos de isenção. Um dos meus tios assumiu o custeamento da mensalidade, enquanto minha tia, a taxa de materiais escolares, a qual também não era inexpressiva para meus familiares.

Assim sendo, fui transferido para tal escola, na metade do 1º bimestre do ano de 1998. Foi uma adaptação muito difícil, pois, além do horário de acordar para poder chegar às 7 horas da manhã numa escola distante de casa, enquanto estava acostumado a estudar num colégio na minha rua, com entrada às 7h30, havia ainda o fato de ser um ensino muito mais “puxado”.

O que mais demandou esforços foi o inglês, já que eu nunca tive tal matéria na minha escola antiga, enquanto a mesma era dada naquela escola desde a 3ª série (4º ano do E. F., na atualidade); o que me fazia ter de aprender, dentro de um mês, os conteúdos que não tive por três anos, dando conta, sobretudo, da matéria do bimestre retroativa à minha entrada e, no meio disso tudo, tentar acompanhar o conteúdo das aulas que ainda assistiria até a data da prova. Fora as outras matérias, as quais também me causavam estranheza, tamanha a diferença no andamento dos conteúdos em relação ao que estava trabalhando até então, pelo município. Nunca me esquecerei do suspense acontecido antes de a professora divulgar os resultados da prova para a turma. Já estava esperando para saber como me saí na avaliação desde a aula anterior, na semana seguinte à semana de provas. Tampouco me esqueço como a turma comemorou o resultado: nota cinco (de dez no total). Parece ser muito pouco. Contudo, o nível das provas era muito alto. Afinal de contas, era uma escola paralela ao Colégio Militar. Com muito empenho, auxílio de colegas e um olhar cuidadoso da professora, consegui esgueirar-me da nota vermelha. Por isto todos vibraram, pois, por mais que tivéssemos nos esforçado e estivéssemos na torcida, sabíamos o nível da dificuldade em conseguir alcançar a média².

² Nesta escola, o índice de aprovação precisava ser de, no mínimo, 50% de acerto das questões. Do contrário, isto é, caso não alcançasse esta média, se fazia a chamada recuperação no final do ano e, caso não se conseguisse alcançar este valor, por média aritmética entre a média obtida nos 4 bimestres e a nota da prova de recuperação, se era reprovado.

Embora fosse uma educação de maior qualidade, era um ensino totalmente tradicional. Mais do que já era na minha escola anterior.

Muito embora tivesse conseguido me adaptar ao ensino de lá, à medida do tempo, os interesses que apresentava pelos estudos foram se esvaindo. Começaram a ser mais pontuais, em detrimento de um interesse global. Creio que tenha sido fruto de um desgaste, não somente pelo método tradicional de ensino, mas também por tamanha dedicação que precisei ter para ser aprovado no meu primeiro ano lá, junto ao fato de problemas em minha vida pessoal terem se agravado. Outras questões foram se apresentando no mesmo ano de minha entrada e ficando mais sérios depois. Minha socialização era precária e, em resposta às minhas dificuldades, não compreendidas pelos colegas, comecei a ser vítima de *bullying*, que vinham num crescente.

Muitos professores não viam as questões comportamentais que demandavam atenção, ou simplesmente preferiam ignorar, procurando seguir com os conteúdos que tinham para trabalhar. Aqueles que melhor abordavam os acontecimentos, ainda assim pouco sanavam as questões. O mais comum era simplesmente coibir a prática, inclusive sob ameaça de sanção escolar (advertência, suspensão).

Havia uma psicóloga na escola. Fui tomar conhecimento da mesma somente no Ensino Médio, e mesmo assim por ser colega de turma do filho dela e por ser, simultaneamente, professora de psicologia³, era tamanha a repercussão de seu trabalho.

Sei que o termo *bullying* e seu extenso estudo acadêmico datam, no Brasil, de menos tempo do que o de minha passagem pela escola. No entanto, era espantosa a negligência acontecida ali, muito embora tivesse a tal psicóloga e inspetores pelos corredores. A parte da inspeção era a que chegava a funcionar, mas nos mesmos termos ditos anteriormente: era um método de reprimir, e não de educar, orientar, esclarecer, conscientizar.

Mas meu pior momento escolar fica com minha escola anterior. Quando estava na 3ª série, atual 4º ano do Ensino Fundamental, fui para casa muito animado com um trabalho de casa. Senti-me inspirado, e estendi em muito o solicitado por minha professora, tamanha empolgação em termos sido pedidos para produzirmos um texto.

³ O Ensino Médio nessa escola tinha, além da formação regular, obrigatoriamente, a formação em Técnico de Administração, sendo Psicologia uma das matérias pertencentes ao currículo.

Mesmo ansioso pela resposta, fui totalmente surpreendido pelo momento em que a professora me abordou sobre o assunto. Primeiramente me disse que queria falar comigo. Após todos os colegas saírem, me perguntou se fiz o dever de casa. Até então estava sem saber do que se trataria a conversa. Ao responder que fiz, já um pouco atônito, ouvi-la perguntar se fui eu ou meus pais que fizeram. Perplexo, respondi que não. Não satisfeita, indagou se alguém me ajudou a fazer a tarefa. Ao negar novamente, começou a se enfurecer e falar de forma repreensiva, demonstrando ter certeza absoluta de que eu não era capaz de fazer aquilo por minha conta e que, ainda por cima, estava mentindo para ela sobre a autoria do trabalho. No final, após ter precisado insistir que fiz sozinho, recebi apenas um “tá bom”, ou algo do tipo, como forma de encerrar o assunto, mesmo que tivesse continuado a desacreditar sobre a autoria. O tão esperado “Parabéns!” nunca veio. Doeu muito, pois eu realmente estava precisando daquilo. A escola sempre foi um espaço importante para mim, até por conta de um certo vazio existente em outros espaços sociais que se passavam comigo em tal época.

A partir de então criei um trauma com trabalhos de casa, e nunca mais me esforcei para fazer nenhum, procurando apenas fazer o que era dito – e chegando até a fazer com revolta.

Muitas outras questões se passaram com a mesma professora. Na minha visão, tornei-me alvo de perseguição dela desde quando resolveu tomar partido numa situação que presenciou entre mim e um garoto que me perturbava. Eu, que dificilmente conseguia me defender da investida de colegas, revidei as ofensas de um menino que me perturbava há um tempo. A professora, ouvindo somente a minha fala, interveio em favor do menino. Evidentemente eu agi errado. Entretanto, ela não fazia a menor ideia do porquê de eu ter agido daquela maneira e, sem pensar duas vezes, tratou de me ofender diante de toda a turma, criando um apelido fortemente ofensivo - o qual muitos me chamaram por um bom tempo.

Infelizmente, talvez tenha recebido intensamente mais exemplos de como não ser do que como ser. Mas é o que me construiu, o que me trouxe ao ensino. Não entrei nesta área por causa de uma história linda relacionada à educação, nem por uma trajetória escolar exemplar, nem por aparentar possuir aptidão / vocação. Escolhi a pedagogia como forma de redenção, remissão, sublimação de acontecimentos que não quero que se repitam com outrem. Quero fazer diferente do que conseguiram fazer comigo. Quero melhorias em nossa

sociedade, tão necessitada de reformulações. Quero me reconstruir no processo, com tudo que posso aprender com as crianças.

Tive sim grandes professores. Um professor de história que transbordava amor pelo que fazia. Cada assunto que abordava era apaixonante, só pelo sentimento que ele tinha com o ato de educar e com o conteúdo em si. Aquela atitude me seduzia intelectualmente de tal forma que aprender história era extasiante.

Um professor de matemática que reverenciava os números, mostrando toda sua grandeza, seu resplendor espalhado pela natureza, criando todo o Cosmos. Sua forma de falar de sua matéria era tão incrível, tão esotérica, que eu o considerava um poeta da matemática. Infelizmente, ele não pôde continuar na minha escola, pelo fato de ela possuir administração federal e haver uma lei na qual professor não pode trabalhar em mais de uma escola de nível federal. Sendo assim, ele retornou para o Colégio Pedro II, onde já lecionava – e quase que eu, junto com ele. Quase pedi para ir para tal colégio por causa dele, quando então me lembrei que a admissão era por prova de seleção. Só tive aula com ele por três semanas. Mas foram suficientes para expandir meus horizontes.

No entanto, a nova professora que veio em seu lugar, não se parecia nem um pouco com ele, o que me trouxe uma nova frustração. Sua aula era desinteressante, fazendo-me fechar a visão para aquele mundo fantástico da matemática apresentado há pouco.

Continuei a vida escolar sendo um aluno medíocre, com pouca visibilidade. Prestava atenção nas aulas e participava ativamente. Mas, como não conseguia estudar em casa, não ia muito bem nas provas. Ainda mais no Ensino Médio, no qual havia quinze matérias para estudar (as regulares mais as do técnico de administração).

Não tinha um ambiente favorável em casa, me alimentava mal e sempre sentia sono na hora dos estudos em casa, dormindo sobre os livros toda vez que tentava ler. Quando finalmente conseguia fazer as leituras, não chegava a assimilar nada. Terminava o parágrafo me perguntando: O que foi que eu li?; além de ter a mania de fazer muitos outros questionamentos não relacionados ao conteúdo da leitura. Essa divagação era comum. Estava sempre pensativo, aéreo. Fazia parte de uma alienação que desenvolvi mediante circunstâncias vivenciadas.

Por um longo período de minha vida fui uma pessoa que não conseguia se imaginar no futuro. Uma criança sem sonhos, um adolescente sem perspectivas. Um jovem que se conformou com a busca de uma formação técnica.

A visão de minha família de que um bom curso técnico valia mais que uma faculdade, embora não fosse de minha concordância, me foi cômoda. Não me imaginava fazendo nenhum curso superior, pois não teria dinheiro para bancar uma universidade particular nem me sentia capaz de ser aprovado numa pública. Ainda mais porque estava inicialmente ligado à carreira de informática e, na UFRJ, por exemplo, o curso faz parte das engenharias (Engenharia de Computação e Informação). Ou seja, um dos cursos com a maior nota de corte⁴.

Sendo assim, o curso técnico seria uma saída mais econômica em termos financeiros e razão do tempo de conclusão do mesmo. Portanto, mais rapidamente poderia me inserir no mercado de trabalho e começar a ter minha renda podendo, futuramente, pensar em custear uma formação superior.

Entretanto, antes mesmo de concluir o curso já não estava mais me satisfazendo com a perspectiva profissional que teria, tanto no início de carreira, quanto ao pensar em cargos posteriores. Começava a sentir necessidade de um trabalho que possuisse mais contato humano.

Fui encorajado por amigos a fazer um curso superior. Entretanto, tinha mais dúvidas do que certezas sobre o que realmente queria fazer de minha vida. Segui a sugestão de escrever todas as profissões que poderiam me interessar e fazer um sorteio. O resultado foi decisivo para me fazer escolher o que fazer: outra coisa que não o sorteado. Não me recordo do resultado, mas me soou tão mal que consegui finalmente pensar em modos de estreitar minhas opções até aproximar-me daquilo que mais queria, ou seja, a profissão que me traria realização.

Elenqueei os campos do conhecimento que atenderiam minha vontade de aprender, para então chegar a uma profissão que fizesse uso de tais conhecimentos. Psicologia,

⁴ Termo usado para referir-se a um valor usado como nota mínima para poder realizar todas as provas do vestibular referentes ao curso escolhido. O exame consistia em duas partes, sendo a primeira formulada com aquelas matérias consideradas não específicas para a cadeira almejada, possuindo peso menor do que as da segunda etapa, com peso 2, ou seja, o dobro do valor das matérias gerais. Entretanto, só se podia fazer as específicas caso tivesse obtido nota suficiente para aquele curso, isto é, a nota de corte. Cada curso possuía sua própria nota sendo que, quanto mais concorrido fosse, maior era seu valor.

Filosofia, Sociologia (Ciências Sociais), História, tudo isto me encantava estudar. Reunindo todos eles, que currículo encontrava? O da graduação em Pedagogia. Mas, o que é Pedagogia? Até hoje me impressiono com o tão pouco que sabia a respeito.

Pouco tempo depois, na *LAN House* onde trabalhava, uma colega que fazia o outro expediente entrou de férias. Minha patroa pediu para que cobrisse o horário dela, pois a pessoa quem a substituiria só poderia trabalhar no meu turno. Assim sendo, fiz a troca, sem saber o que me esperava... Na parte da manhã a funcionária dava aulas básicas de informática para um grupo de alunos formados por pessoas dos arredores e pela própria clientela do estabelecimento. Foi a primeira experiência que me levou a ver-me como um professor em potencial. Foi um acontecimento bastante satisfatório, sobretudo, porque chegaram até a pedir à dona para que eu continuasse a ministrar as aulas, dizendo que lhes ajudava a pensar e a entender o funcionamento do computador, em vez de apenas dar respostas de como fazer uma determinada ação isoladamente.

Retornei a meu horário habitual. Entretanto, eu já não era mais o mesmo. Foi um período de experiência marcante para minha tomada de decisão. A partir daquele momento, descobri o que realmente me traria realização no campo profissional: ser professor.

A cadeira de curso superior que outrora me parecera insensatez fazer porque chegara ao resultado partindo do pensamento acerca do que gostaria de estudar e não no que me traria satisfação em fazer, agora me parecia uma opção única. E assim foi...

Na época do vestibular, num período em que as universidades públicas ainda tinham uma avaliação de ingresso própria, escolhi prestar somente para a UFRJ - e sem marcar nenhum outro curso como opção secundária⁵, selecionando exclusivamente o curso de Pedagogia.

A derradeira escolha profissional, que antes era um mar de dúvidas, agora se tornou uma decisão firme como uma rocha. A opção única que levei tanto tempo para chegar nela foi se tornado, dia após dia, mais e mais clara. O tempo se encarregou de mostrar os porquês desta escolha, tomada na época de forma tão pouco consciente, embora de forma tão

⁵ No vestibular da época (Vestibular UFRJ 2009), era permitido aos candidatos escolher uma segunda opção de curso para o caso de, não tendo alcançado nota suficiente para obter vaga no curso para o qual estava prestando vestibular, poder tentar adentrar na universidade por meio de um segundo curso de sua preferência, passando novamente pelo crivo da nota. Por isto era chamada de segunda opção. Se podia assinalar até uma terceira. Muitos usavam este recurso como forma de, ao entrar na universidade, pedir transferência para a cadeira desejada primariamente.

determinada. Não me fazia sentido nenhum trabalhar como professor, pois nunca tinha chegado a me ver trabalhando com isto. Não era o perfil de uma pessoa tímida, retraída como eu. Além do mais, desde meu período escolar questionava o modelo de ensino, incluindo a figura do professor, tal como ela era exercida em minhas vivências.

Apesar de não ter esta clareza na época, entendi mais tarde que escolhi a Educação não para agir igual ao modelo educacional que tive, mas para exercer meus ideais educacionais. Cheguei à esta conclusão ao estudar sobre a concepção de pedagogia tradicional na universidade. O que me levou até ali foi um impulso inconsciente de fazer diferente, uma força de transformação.

Quando adentrei à faculdade, ao mesmo tempo em que me encantava com os estudos das disciplinas as quais tanto queria cursar, ansiava o que viria bem mais à frente: estudos que fossem mais relacionados à prática. Quanto mais tempo se passava nas disciplinas iniciais, maior ficava esta minha vontade. Queria inverter o curso, colocá-lo de ponta-cabeça. Iniciar da prática para então começar a estudar as teorias a respeito das práticas vivenciadas.

Em especial para mim isto parecia ser mais válido, pois não tive nenhuma experiência significativa com crianças até então, fosse num contexto educativo, fosse num lúdico, fosse em qualquer outro tipo de situação. Só me restavam algumas lembranças de meu tempo escolar; as quais eram menos vívidas do que de algumas pessoas, até por ter adentrado a UFRJ já com vinte e três anos de idade.

Não deixava de considerar importante a parte teórica. Porém, nem sempre ela vinha como um preparativo para a prática, mesmo se deixando de lado o sentido mais pragmático do que seria este preparativo. No entanto, às vezes me parecia que estava recebendo respostas a respeito de perguntas às quais ainda nem tinha feito. A falta de contato com o contexto educacional fazia com que certos estudos / reflexões / críticas me parecessem intangíveis ou até inconcebíveis, dada a dificuldade em compreender os assuntos aludidos. Não era uma dificuldade de atenção, como possuía na infância e na adolescência, nem de interpretação. Eu entendia, inclusive, a linha de raciocínio, mas não sabia o contexto gerador daqueles constructos teóricos. Para mim, era como me forçarem a dirigir um carro sem sequer saber como, para onde nem por qual motivo. Não possuía sequer os elementos básicos para realizar a tarefa.

Quando haviam descrições e / ou exemplos que contextualizassem o estudo, com um passo a passo do que levou os pesquisadores a pensarem sobre o assunto e a chegarem a certas perguntas e conseqüentes conclusões, aí eu conseguia me situar. Mas quando era uma leitura puramente abstrata, me sentia “sem chão”.

O pensamento que parecia ser exclusivamente meu foi tomando dimensão até perceber que também era fruto de insatisfação de outros graduandos ao longo de conversas sobre nosso curso. Mais tarde, descobri que já era problematizado inclusive por professores do meio acadêmico e, concomitantemente, que não se tratava de um fenômeno presente apenas no cenário acadêmico brasileiro, como fora salientado por Estrela, Esteves e Rodrigues *apud* Flores (2010) a respeito do contexto lusitano:

Um relatório sobre a investigação produzida em Portugal, entre 1990 e 2000, sobre formação inicial aponta para problemas “extensos e profundos” que esta apresenta, destacando-se, mais uma vez, a “persistente falta ou deficiência de articulação teoria/prática, conhecimentos de especialidade científica a ensinar – conhecimentos científicos educacionais, formação na instituição superior – formação/estágio numa instituição da educação pré-escolar ou dos ensinos básico e secundário” e a “ausência de perspectivas claras sobre o que é ser professor hoje” (FLORES, 2010, p. 186).

A mesma autora continua discorrendo do assunto fazendo alusão às afirmações de Formosinho (2009) e Canário (2001) sobre ser priorizado o âmbito acadêmico na formação, seguindo uma lógica tradicional e formal. Uma racionalidade técnica dissociada dos espaços escolares, desprivilegiando a práxis em tal processo formativo. Sugere, portanto, uma reformulação do trabalho acadêmico para com os vir-a-ser-professores, levando-se em consideração o campo para o qual tais graduandos estão a se profissionalizar.

Contudo, antes de chegar a esta informação e a outras, aquele início de curso me trouxe muita inquietação, a ponto de ter quase escrito uma carta solicitando alterações na estruturação dos períodos iniciais do curso de Pedagogia, relatando que minha expectativa seria poder cursar a Pedagogia e fazer um estágio simultaneamente. Mas que nele houvesse um diálogo entre as teorias discutidas e as práticas observadas no campo (escola em que estivesse estagiando). E que tivesse um pequeno auxílio para que os estudantes pudessem, deste modo, dedicar-se aos estudos de sua formação.

Mal sabia eu que isto não era um sonho. Era realidade! Mas tornou-se um pesadelo no momento em que descobri que, embora já existisse esse projeto, não existia na UFRJ. Depois, tive uma nova decepção: descobri a existência de um projeto em minha universidade que proporcionava aquilo que tanto ansiava. Contanto, não havia no curso de Pedagogia. Tratava-se do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o qual prometia justamente o tipo de atividade acadêmica à qual me referi anteriormente.

Para minha surpresa eis que, um certo tempo depois, passando pelo corredor da Faculdade de Educação, percebo um folheto anunciando abertura de inscrições para candidatar-se a vagas em um projeto com bolsas para estágio em escola pública. Não lembro ao certo os dizeres. Isto deve ter sido o que entendi quando li.

Como tinha tomado conhecimento do PIBID previamente, me agarrei à esperança de que o anúncio presente naquele folheto se tratasse daquilo. Os colegas da faculdade com os quais conversei não sabiam no que consistia o divulgado, mas estava decidido em saber o que era aquilo. Nem é preciso dizer que fui um dos primeiros a me inscrever, assim que descobri que tal chamado tratava-se do PIBID.

Após uma entrevista feita por três professoras (dentre elas a coordenadora do projeto), os candidatos a bolsista foram selecionados. Não pareci ter muitas chances por estar em um período avançado, já que a professora que estava à frente do projeto disse preferir os estudantes dos períodos iniciais por ser este um trabalho contínuo, de longa duração e que, para tanto, o estudante precisaria ter mais tempo faltando para a conclusão de sua formação.

Porém, para minha alegria, um sonho se realizou: pude fazer parte dos cinco primeiros estudantes de graduação em Pedagogia da UFRJ a participar do projeto promovido pela CAPES e aceito para minha faculdade a partir da iniciativa da professora Dra. Giseli Barreto da Cruz, pertencente ao corpo docente da Faculdade de Educação da UFRJ⁶.

Iniciamos com uma parceria com o Colégio de Aplicação (CAp) da UFRJ, trabalhando com as turmas do 1º Ano do Ensino Fundamental de lá. Em especial na classe

⁶ Há a necessidade de um (a) docente pertencente ao quadro efetivo de uma determinada Instituição de Ensino Superior (IES) submeter um projeto à CAPES para elaboração do PIBID naquele curso no qual leciona, ou seja, a faculdade à qual esteja atrelado (a) para, ao ser aprovado tal projeto, tornar possível a existência do PIBID naquele dado curso. Até então, isto não havia acontecido na Pedagogia da UFRJ, muito embora já tivesse havido tal iniciativa em outros cursos da instituição.

da professora que fazia parte do projeto, ou seja, nossa supervisora – ou co-orientadora, como a coordenadora do projeto gostava de chamá-la. Primeiramente passamos por uma rodada de estudos mediada por nossas professoras do projeto (da Universidade e do Colégio de Aplicação), tendo como base o livro de Marli André, denominado Etnografia da Prática Escolar (ANDRÉ. 1995). Com esta obra, aprendemos a ir a campo com um olhar diferenciado, pois nossa coordenadora defendia que o PIBID UFRJ Pedagogia fosse não somente um espaço privilegiado para viabilizar a existência da parceria universidade-escola no processo de formação docente, mas também uma oportunidade única para o desenvolvimento de professores-pesquisadores, fundamentando-se na metodologia de pesquisa de cunho etnográfico.

A partir da realização da observação participante de nosso campo de estudo, conforme os estudos antropológicos, fomos orientados a desenvolver um olhar treinado, atentando-nos às situações cotidianas daquele contexto escolar com estranhamento. Pois, deste modo, poderíamos construir uma base de conhecimento do campo mais consistente, a qual, por sua vez, nos levaria a desenvolvermos um saber docente mais qualitativo e, em especial, exercitando a faculdade de nos auto observarmos no momento em que passássemos a atuar em sala, sempre com o intuito de aprimorar nossa prática.

Esta preocupação com nossa formação transcendia o âmbito do desenvolvimento de *know-how* para a prática de sala de aula. Nossa coordenadora também objetivava tornar-nos aptos a desenvolver atividades de pesquisa científica tendo, dentre outros motivos, o intento do empoderamento docente, ao defender e fomentar a apropriação da ferramenta da ciência enquanto *expertise* profissional. Isto é, como forma autônoma de aprimoramento de nossa prática em sala de aula e como um meio de legitimação / valorização do saber docente, tão desprestigiado na atualidade.

Deste modo, fica claro que não só começamos a observação já de maneira diferenciada em comparação a um estágio regular (incluindo o estágio obrigatório), como muitas outras diferenças puderam aparecer posteriormente em decorrência disto. A começar pelo fato de haver um espaço reservado a reuniões semanais com a professora da escola em conjunção com a da universidade, permitindo-nos discutir a respeito do que observamos durante o trabalho em sua turma. Em nenhum outro lugar tive esta oportunidade, pois minha experiência com os estágios foi de nunca ter integrado um espaço para diálogo sobre o que

se passou no período de observação para entender melhor o contexto e as decisões pedagógicas tomadas naquelas aulas observadas. Ademais, as observações feitas nos estágios obrigatórios tinham de ser, indiscutivelmente, de caráter não participante. Não podemos fazer qualquer tipo de intervenção no processo de ensino-aprendizagem que se passa ali, pois estamos lá apenas para observar.

Dentro do PIBID, por intermédio de um tempo de contato mais extenso e mais profundo conosco (graduandos), é possível se permitir a participação em sala, seja por meio de auxílio em tarefas (tirando dúvidas das crianças), seja desenvolvendo atividades propostas pela professora responsável pela turma, seja pensando e até realizando atividades que nós mesmos criássemos.

E assim tivemos a oportunidade de realizar diferentes ações dentro do projeto: contar histórias para os alunos e realizar outras atividades do cotidiano escolar naquela instituição; criar atividades e pô-las em prática; desenvolver diário de campo como meio de experienciar um dos tipos de trabalho científico, ou seja, a pesquisa de cunho etnográfico; desenvolver projetos interdisciplinares de ensino ; participar da JACAp (Jornada acadêmica do CAP, onde alunos do Ensino Médio, licenciandos e pibidianos que ali estagiassem poderiam apresentar conteúdos relativos a seus estudos); apresentar trabalhos acadêmicos no ENALIC (Encontro Nacional das Licenciaturas e Seminário Nacional do PIBID); expor banners na JICTAC (Jornada Giulio Massarani de Iniciação Científica, Artística e Cultural UFRJ) e na Jornada de Formação Docente do PIBID da UFRJ; e até promover uma exposição pedagógica sobre estes diferentes trabalhos realizados, como forma de publicizar tudo o que vinha sendo desenvolvido pelo PIBID UFRJ Pedagogia. Sempre com total orientação e incentivo das professoras do referido projeto.

Quando finalizei as disciplinas do curso de Pedagogia surgiu uma oportunidade de trabalho para mim. Uma amiga disse que havia uma vaga na escola em que ela estava trabalhando na época, e que eu gostaria muito de lá, pois era “a minha cara”. Sendo assim, me indicou para a diretora, levando meu currículo – e logo fui chamado para ser entrevistado.

Tratava-se de uma escola montessoriana, situada na Zona Norte do município do Rio de Janeiro. Escola montessoriana é a forma com a qual é denominado aquele tipo de colégio que adota, como concepção pedagógica norteadora para seu trabalho, a pedagogia montessoriana. Esta última nomenclatura, por sua vez, provém do nome Maria Montessori,

um ícone educacional que viveu no século passado e que se inspirou profundamente em clássicos como Rousseau e Pestalozzi. Deixou como legado um entendimento sobre a criança e seu desenvolvimento. Identificou as necessidades infantis e a maneira como aprendiam a partir de observações realizadas com rigor científico e, a partir das conclusões obtidas, propôs práticas educacionais às quais, ao terem sido sistematizadas, vieram a chamar de Método Montessori (MONTESSORI, 2015 p. 7). Não somente propôs. Foi a primeira a aplicá-las. Até porque tais constructos surgiram no próprio campo. Ou, como ela diria, do próprio campo, já que estava imersa nele, buscando maneiras de trabalhar com as crianças maltratadas no manicômio no qual havia sido aceita para trabalhar enquanto médica.

Ao ser recebido pela diretora do colégio, a mesma me perguntou o quanto sabia sobre esta pedagogia e, ao ouvir que não sabia muito a respeito, advertiu-me que, para trabalhar lá, os profissionais precisavam primeiramente obter certos conhecimentos acerca de Maria Montessori e seu constructo teórico. Para isto, disponibilizou o espaço da biblioteca da escola, na qual havia obras da autora. E forneceu uma listagem dos livros e respectivos capítulos para que os estudasse, fazendo um resumo de cada capítulo. Assim que finalizasse todas as leituras, encontraria com ela para descrever o que entendi por intermédio dos estudos, avaliando então se compreendi o aporte teórico que fundamenta o fazer pedagógico naquele espaço escolar.

Após este momento, fui colocado para fazer observação nas turmas, denominadas agrupadas, pois agregam crianças de diferentes idades / séries. Precisaria, nesta fase, perceber como se dava, na prática, o trabalho montessoriano descrito nos livros, além de me atentar às crianças, outro objeto de estudo da bibliografia recebida.

Sentava-me num espaço reservado a quem ia fazer observação em uma dada turma, e ali ficava até o final da aula, observando a rotina de trabalho de professoras e alunos. No fim, tinha que apresentar o que compreendi através daquele período dentro de cada uma das agrupadas da escola até então, ou seja, Agrupadas I (equivalente à creche); II (correspondente à pré-escola), III (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) e IV (4º ao 6º ano do E. F.).

Somente após este momento, no qual tive o consentimento da diretora - isto é, a avaliação de que estaria apto a iniciar as atividades como professor auxiliar - que pude iniciar o trabalho docente, sendo-me oferecida a chance de escolher em qual das agrupadas eu me adequaria melhor.

Optei por iniciar na Agrupada IV, onde tive de recordar alguns conhecimentos escolares há muito esquecidos, além de me defrontar com conteúdos que não foram abordados em minha trajetória escolar. Como era uma turma de crianças maiores, sentia que teria mais facilidade em interagir com elas, pois apresentava, nos estágios realizados em turmas de alunos menores, dificuldade em adequar minha linguagem para o nível de compreensão dos pequenos.

Foi uma experiência muito rica, até porque tive esta oportunidade de, primeiramente, poder fazer a observação da forma de trabalho naquele lugar e, em segundo lugar, pelo fato de não ser o professor “titular” da turma, ou seja, aquele que está à frente, liderando a turma, elaborando as atividades e implementando-as. Meu trabalho era assessorar o professor titular.

Sendo assim, tive uma inserção profissional tranquila em relação àquelas pessoas que já são designadas direto para a “linha de frente”, assumindo uma turma logo de início. E, em alguns casos, trata-se “daquela” turma “naquele” lugar que ninguém quis lecionar - já que aqueles que se inseriram no meio docente anteriormente tiveram mais oportunidades de escolha e, portanto, evitaram as turmas / escolas consideradas mais desafiadoras -, como afirmado por alguns professores de minha faculdade acerca do campo de trabalho e suas adversidades para os recém-formados.

A respeito destas últimas lembro-me, em especial, do conceito de “choque com a realidade”, conforme discute Silva (1997), fenômeno comum aos professores em início de carreira, que traduz o impacto por eles sofrido quando iniciam a profissão e que poderá perdurar por um período de tempo mais ou menos longo.

Mesmo não tendo sido este o meu caso, não posso dizer que foi uma tarefa fácil começar a trabalhar como professor auxiliar. Até porque, trabalhar numa pedagogia alternativa, para quem sempre estudou em escola tradicional, é um desafio diário. Quem teve sempre como referência o professor como figura central - o detentor do conhecimento que transmite as matérias aos alunos -, necessita de tempo para romper tais paradigmas entranhados em suas memórias, por fazer parte de sua formação escolar, sua constituição enquanto indivíduo pertencente àquele meio social.

Além disso, o “novo” causa estranheza. Tememos o novo, o diferente, o desconhecido. Até quando estamos em busca desta inovação ainda nos defrontamos com

medos residuais que nos fazem retrocedermos em nossos avanços naqueles terrenos antes desconhecidos. São tentativas de retornar ao conhecido. O qual, por mais que contenha um lado negativo indesejado, traz um conforto, uma certa segurança por já se saber muito acerca do mesmo.

Da metade do ano de 2015 até o momento atual fui transferido para a Agrupada III, numa época de muitas mudanças no quadro profissional do colégio. Novos desafios e novas aprendizagens nesse ambiente de crianças menores, no início de seus processos de alfabetização. Novos materiais para aprender a respeito, e uma necessidade maior de mudanças na minha linguagem, para ficar mais compatível ao estágio delas.

Felizmente fui novamente bem recebido pela professora titular da turma, à qual me deixou muito à vontade para tirar dúvidas, trocar ideias e percepções a respeito das crianças, confortável para atuar em sala e mais tranquilo / seguro ao me orientar sobre as especificidades do trabalho a ser realizado naquela agrupada. Enfim, uma excelente parceria de trabalho.

Ao contar minha história de formação e iniciação à docência, através de um memorial, desejo demarcar que meu interesse investigativo para fins deste trabalho monográfico emerge da minha própria trajetória com o PIBID e a inserção em uma escola montessoriana. Parto da perspectiva teórico-metodológica de que a pesquisa da prática constitui uma potente estratégia de formação docente (ESTEBAN e ZACCUR, 2002; CRUZ, 2007).

Nesse sentido, este estudo monográfico, tal como já anunciado na introdução, tem como tema a contribuição do PIBID para a inserção profissional docente em uma escola montessoriana, baseando-se nas seguintes questões: Como se desenvolve a docência em uma escola montessoriana? Que desafios são postos ao professor iniciante nessa escola? Como a experiência no PIBID favorece o enfrentamento dos desafios de inserção?

Estabeleci como objetivos para o estudo: analisar o meu próprio processo de inserção profissional docente em uma escola montessoriana a partir do reconhecimento das

contribuições do PIBID para a formação e iniciação à docência, por meio da identificação de saberes docentes obtidos a partir dos estudos teóricos e práticos desenvolvidos no projeto.

Para alcançar esse objetivo, desenvolvi inicialmente uma retrospectiva a respeito dos fatores que me levaram à educação - por intermédio do memorial de formação apresentado neste capítulo -, e com o intuito de contextualizar meu ingresso nesta área e, assim, explicitar os princípios que norteiam tal escolha profissional. Levando em consideração que tal histórico influencia a própria prática, é necessário torná-lo objeto de estudo para elaboração de pesquisa sobre a mesma. Os passos seguintes serão explicitados e desenvolvidos nos próximos capítulos deste trabalho.

“Se você quer transformar o mundo, experimente primeiro promover o seu aperfeiçoamento pessoal e realizar inovações no seu próprio interior. Estas atitudes se refletirão em mudanças positivas no seu ambiente familiar. Deste ponto em diante, as mudanças se expandirão em proporções cada vez maiores.

Tudo o que fazemos produz efeito, causa algum impacto”.

Dalai Lama

CAPÍTULO 2 – A ESCRITA DE SI NA FORMAÇÃO E NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Investimos tempo e esforços para adentrar e permanecer em um curso de formação profissional, sobretudo quando se trata de um curso superior universitário. No entanto, seria tal empenho realmente necessário / válido?

Defendo que sim porque acredito que a formação, em especial a do professor, quando acontece nesse contexto, poderá ser beneficiada pelo ambiente da produção de conhecimento através da pesquisa, colocando o licenciando em contato com teorias e métodos formativos mais atualizados e eficientes.

Muitos debates acontecem em torno da formação docente em nível superior e no contexto da Universidade e sua respectiva necessidade para qualificar o desempenho das funções docentes em sala de aula. Durante muito tempo a exigência pela graduação era feita somente para se atuar no nível médio, possibilitando, assim, a conclusão de um curso Normal (ou também chamado de Magistério) como forma de ingresso na carreira docente para atuação na educação infantil e ensino fundamental.

Diversos autores salientam a importância da formação universitária do professor para o alcance de uma educação básica de qualidade. Essa necessidade é apontada também quando o assunto diz respeito às dificuldades encontradas pelos professores recém-ingressos na profissão. Dentre eles Veenman (1984) apud Silva Junior (2016) aponta que:

[...] quando muitos desses profissionais iniciam a carreira sem nenhuma formação ou preparação pedagógica para atuarem na docência pode ocorrer um fenômeno identificado pelo autor chamado: “choque de realidade”, ou seja, uma fase crítica de testes, acertos e erros, fazendo com que o docente iniciante enfrente logo no início de sua socialização diversos desafios. Uma das questões que justificam esse choque são: a formação inadequada, a resistência de abrir mão de uma visão cartesiana de ciência e consequentemente em relação ao conhecimento, a falta de formação pedagógica, ausência da dimensão do sentido político dado ao ensino, solidão pedagógica docente e a ausência do assessoramento pessoal e entre seus pares e por parte da Instituição de Ensino (VEENMAN apud SILVA JÚNIOR, 2016, p.70).

A falta de formação ou a formação inadequada leva a sérios problemas, tanto para quem exerce o papel social de professor, quanto para quem está ali como aluno. O despreparo profissional é comprometedor em qualquer campo de atuação. E no caso da educação, pode

significar uma inconsistência profissional não somente por parte daqueles professores despreparados para atuarem e seus sucessores – pelo fato de terem seus docentes como referencial consciente ou inconscientemente para sua atuação –, mas também em inúmeros outros segmentos do mercado de trabalho num futuro próximo, por conta daqueles cidadãos os quais tiveram sua educação de base prejudicada de tal modo.

Além da questão do ingresso em atividades profissionais e estudantis em graus superiores, a precarização do ensino básico afeta a permanência num emprego, curso, entre outros, em decorrência das dificuldades acentuadas em se conseguir atingir as metas estabelecidas nos mesmos. Como uma pessoa poderá redigir uma boa redação em um exame admissional ou em uma firma sem possuir conhecimentos suficientes de ortografia, gramática e sintaxe? Como alguém conseguirá elaborar um cálculo em uma prova ou em uma operação de uma empresa na qual esteja trabalhando sem ter obtido a consolidação dos conhecimentos matemáticos primários? Certamente tais fatores impactam a economia, ao dificultar o encontro de pessoas aptas a trabalharem, dado o fato que poderiam haver inúmeros prejuízos causados por erros decorrentes do estudo insuficiente, conforme questionamento apresentado acima. Para compensar, a opção para o empregador é de propiciar uma espécie de formação continuada, que nada mais é do que a revisão dos conhecimentos atribuídos à escolarização. Do contrário, precisará fazer demissões e ser cada vez mais criterioso na avaliação dos candidatos, consumindo mais tempo e recursos com tal processo. Tornando a contratação dispendiosa e mais demorada, diminui-se o interesse econômico e, concomitantemente, a oferta de postos de trabalho. A oneração da produtividade é repassada para os consumidores do produto / serviço envolvido e, ao aumentar-se o custo de aquisição de bens e serviços, diminui-se o poder aquisitivo do trabalhador. Isto aliado a um índice maior de desemprego (incluindo a falência dos empreendedores em decorrência da elevação de custos e de tempo necessários para a produção de renda) e a queda do poder aquisitivo da classe popular, dada a elevação do nível de desemprego, gera-se um efeito em cadeia de resfriamento da economia.

A constante busca pelo que se denomina qualidade da educação influencia o surgimento de programas políticos no Brasil que, como forma de alcançar suas metas em torno da melhoria do desempenho dos estudantes, adotam medidas como a obrigatoriedade

do diploma superior para os professores atuarem na Educação Básica⁷. Mas, mais do que defender um diploma superior para o professor é preciso defender uma formação acadêmica de qualidade para os futuros docentes, se é que realmente queremos professores de qualidade.

Segundo Flores (2010), é necessário que os formadores de professores reavaliem seu trabalho de acordo com a contemporaneidade de nossa sociedade do conhecimento e seus respectivos desafios, para que a capacidade de reflexão sobre suas próprias práticas esteja em coerência com tal contexto e, deste modo, os novos professores sejam capazes de enfrentar a complexidade e mudanças pelas quais precisamos passar na carreira docente. E, para tanto, os cursos precisam estar organizados com base nessa realidade, abandonando os modelos tradicionais.

E, ao repensarem a forma de atuar enquanto formadores de novos professores, devem ter em mente, ainda segundo a mesma autora pautando-se em Zeichner (1993) e Day (1999), uma visão diferenciada:

Uma visão holística e articulada de formação implica um diálogo colaborativo e eficaz entre escola e universidade no sentido de fomentar as potencialidades de cada uma das instituições. A criação de parcerias constitui uma questão essencial para congregar formadores de professores, orientadores/supervisores e futuros professores e professores em exercício com vista à superação da tradicional divisão entre “os práticos” e aqueles que teorizam, entre a investigação realizada pelos professores e a investigação conduzida em contexto acadêmico (FLORES, 2010, p. 186).

É justamente aí que entra o papel do PIBID. Seus objetivos recaem exatamente nesta parceria entre escola e universidade, visando conciliar teoria e prática no processo de (auto) construção do professor, conforme explicitado pela própria instituição de fomento, em seu site:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter

⁷ Ainda assim o Curso Normal é aceito em algumas redes de ensino como titulação mínima para ingresso do professor.

inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (CAPES, 2008).

Cabe lembrar a vasta gama de atividades realizadas pelo grupo PIBID UFRJ Pedagogia descritas no capítulo anterior, relativas ao período em que lá estive, para entender este seu escopo (descrito acima) sendo posto em prática. Certamente tais realizações atendem satisfatoriamente aos preceitos de Flores (2010), citados anteriormente, acerca da superação entre teóricos e práticos, por intermédio de uma visão holística e articulada de formação. Esta experiência me proporcionou um processo de formação em muito diferenciado daqueles graduandos que não compartilharam do mesmo benefício.

Portanto, a universidade precisa reafirmar-se como um espaço plural, proporcionando o intercâmbio de conhecimentos com uma gama universal, tal como seu nome diz. É necessário promover um currículo contendo diferentes disciplinas eletivas / optativas; um espaço para participação estudantil ativa como forma de mobilização política colaborativa para com a melhor eficiência na funcionalidade do meio acadêmico do qual fazem parte; a existência de diversos núcleos de pesquisa com os quais os estudantes possam se associar; a realização de extensões para levar a universidade para além de seus muros, sendo mais uma forma de dar uma devolutiva à sociedade que a banca com o pagamento de seus tributos; o trabalho de monitoria, que propicia a aproximação entre o estudante monitor e o professor a ser acompanhado; e a fomentação de novas iniciativas visando o estímulo à participação discente e docente, unidos em prol do conhecimento necessário ao desempenho das futuras tarefas de competência do profissional ali formado.

Todas estas atividades acadêmicas, para funcionarem com o cunho qualitativo que se almeja para o futuro educacional brasileiro, precisam ser disponibilizadas de forma ampla e efetiva. Projetos que funcionam para um número muito restrito de pessoas e permanecem deste modo não são tão eficientes ao se comparar com o total de alunos de um curso universitário. Se há escassez de verba nos órgãos fomentadores, pouco se pode ser feito de

fato por parte do corpo acadêmico. Se não há infraestrutura adequada no ambiente universitário, todo o trabalho é comprometido.

Educação pública de qualidade não é uma opção. Tanto de base quanto superior, é o nível educacional de um país que influencia diretamente em seu nível de desenvolvimento econômico / humano / social.

Além da defesa de uma qualificação adequada (conforme os princípios acima referidos), considero que, como forma de evitar acontecimentos como o choque de realidade, uma política de inserção profissional também se faz necessária. Esta última deveria ser um direito assegurado por Lei, isto é, um dever do empregador. Isto porque, inclusive em nossa rede pública, não podemos afirmar que o apoio aos novos membros do corpo docente faça parte da cultura institucional, na conjuntura atual.

Tendo como base o fato de que a formação inicial docente representa o começo de um longo processo de desenvolvimento profissional, deveria se levar em consideração o momento de entrada na carreira.

O processo de formação de professores precisa ser um espaço privilegiado de (re) construção do conhecimento, agregando sempre a capacidade reflexiva, crítica e investigativa nos sujeitos da aprendizagem, para que os mesmos aprimorem a autonomia do pensar e exerçam seu papel profissional / social com mais consciência, oferecendo contribuições mais significativas para nossa sociedade atual.

Para isto, os formadores precisam trabalhar com seus discentes sempre visando a superação dos paradigmas que venham a atrapalhar a atuação eficiente do futuro docente: seja ajudando a romper paradigmas acerca da docência gerados com base na época de aluno; seja orientando sobre o que se pode encontrar no campo; seja trabalhando sobre fundamentações teóricas necessárias para sua prática; seja apresentando diferentes concepções de ciência e suas relativas maneiras de perceberem / influírem no papel social da escola; seja alertando sobre a questão política por detrás do ato de educar; seja guiando os futuros professores a serem um corpo docente, unidos, em prol da educação de qualidade; seja exibindo diferentes concepções pedagógicas para a identificação de uma vertente a se seguir; seja empoderando-os com a ferramenta da pesquisa, tornando-os professores-pesquisadores; seja fazendo estes futuros formadores (e talvez até formadores de formadores) revisitarem seus passados com o intuito de resgatar memórias importantes relacionadas a seu

processo de escolarização e à educação não escolar que fizeram, fazem e farão parte de sua construção / constituição pessoal.

Memórias estas que podem contribuir positiva ou negativamente em seu trabalho e que, portanto, não devem ser ignoradas durante seu processo de formação, momento ímpar para se discutir este tipo de situação. Nos dizeres de Flores (2010):

Os futuros professores possuem um conjunto de crenças e de ideias sobre o ensino e sobre o que significa ser professor que interiorizaram ao longo da sua trajetória escolar. Contrariamente a outros futuros profissionais, quando entram num curso de formação inicial, os alunos futuros professores já conhecem o contexto no qual vão exercer a sua actividade: as escolas e as salas de aula. O contacto prolongado com a futura profissão, através da observação dos seus professores, afectará, em maior ou menor grau, o seu entendimento e a sua prática de ensino, quer como alunos candidatos a professor, quer como professores principiantes (FLORES, 2010, p. 183).

Ao mesmo tempo em que a experiência em relação à docência adquirida pela vivência discente durante a formação básica pode contribuir para a constituição de saberes docentes capazes de contribuir com a aprendizagem dos alunos, esta também pode ser favorável a um fazer docente inadequado. Isto se deve, dentre outros fatores, às diferenças geracionais, sobretudo no período atual, no qual o mundo tem mudado cada vez mais rápido, criando um abismo cultural entre uma geração e outra.

Tantos outros fatores contextuais poderiam ser elencados como forma de contestação da validade do vivido na infância e na adolescência. Contudo, tantos mais são passíveis de ser aproveitados com sucesso na prática docente, o que torna necessária uma revisão de tais memórias.

Como forma de realização da mesma, é possível destacar a referida abaixo:

A escrita de si tem implicado na produção de relatos da trajetória pessoal e profissional, na aposta de que escrever sobre si permite rever e ressignificar as experiências vividas. Quanto ao sentido de experiência, nos apoiamos em Larrosa (2002, p.25-26) quando afirma que “é experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma”. Dessa forma, temos estimulado professores e professoras a rememorarem situações de vida que considerem significativas a fim de que a escrita possa se configurar como uma experiência (SILVA *et al.*, 2016, p. 24).

Recordo-me claramente de estudos de história efetuados nas disciplinas do curso de Pedagogia, nos quais se discutia a importância do estudo de História (e em diálogos com estudantes de licenciatura em História pertencentes ao PIBID, também da UFRJ, proporcionadas por um encontro nacional do projeto). Neles, falava-se sobre o estudo da História ser necessário para refletirmos sobre o passado da humanidade da qual fazemos parte, sendo uma forma de nos conhecermos e aprendermos os efeitos de determinadas atitudes, procurando, em última instância, evitar a repetição de enganos cometidos no passado; tomando sempre cuidado com o anacronismo histórico e tendo atenção ao fato de que as situações nunca se repetem exatamente iguais, pois o tempo histórico e seu relativo contexto já não são mais os mesmos.

Somos sujeitos históricos e, como tal, estamos associados ao tempo presente e temos como precedentes nosso próprio passado - do qual, conforme Lee (2011), não escapamos, pois o utilizamos para consolidar os conceitos que construímos para operarmos diariamente no mundo físico e social. É nosso referencial.

Da mesma maneira o estudo de si mesmo ou biográfico se faz valer de nossa própria historicidade:

O que os estudos biográficos procuram chamar a atenção é que todos nós somos herdeiros daquilo que vivenciamos no passado. Entretanto, é possível tirar proveito pedagógico do passado, ao refletir sobre as experiências pregressas: “por quê me tornei professor”; “o que considero um bom professor”, “por quê ensino do jeito que ensino” e assim por diante. É nesse sentido que as narrativas biográficas podem ser percebidas como “biografias educativas” (JOSSO, 2002), pois permitem refletir sobre o passado para propor novas ações tanto no tempo presente, quanto no tempo futuro (SILVA et al., 2016, p. 35).

Quem não precisa revisitar seu passado e ressignificar suas experiências, lançando um olhar amadurecido em relação à época? Quem não necessita rever (pré) conceitos sob a luz de uma consciência adquirida após o ocorrido? Quem nunca teve de lembrar momentos fortes que marcaram seu passado, os quais lhe levaram a fazer certas escolhas e a apresentar determinados comportamentos na vida?

Narrar-se é, portanto, um ato político. Possibilita refletir sobre o que fazemos e, em especial, sobre o que desejamos fazer. A experiência da escrita é um exercício de transformação de nós mesmos, através dela

organizamos o pensamento, reafirmamos e transformamos conceitos (SILVA et al., 2016, p. 27).

E é reafirmando votos e transformando concepções prévias que podemos nos fortalecer e construir um futuro melhor, desenvolvendo novas energias para superar as adversidades do tempo presente. Portanto, não se trata de se prender ao passado, mas de realizar uma transformação de nós mesmos.

Conforme informado no capítulo anterior sobre os acontecimentos mais marcantes em meu processo escolar, senti falta, na faculdade, de um espaço para discutir o processo de escolarização vivenciado por nós graduandos, pois sentia necessidade de trabalhar as questões pedagógicas mal resolvidas em minha trajetória. Procurava sempre dialogar com meus pares, e tomei conhecimento das circunstâncias educacionais passadas por eles também. Sabia que a experiência escolar nos marcou profundamente... de modo que, ao atuar em sala de aula poderíamos, inconscientemente, reproduzir o que tivemos como referência educacional ao longo de nossa vida escolar.

Ao estudar sobre escola tradicional x escola crítica, isto me pareceu ainda mais necessário. A maioria das pessoas com quem falei vieram de uma trajetória estritamente ou majoritariamente tradicional. Como seria, para nós, fazermos o oposto daquilo que tivemos como única referência desde a mais tenra idade? Seria suficiente para transformarmos toda uma herança de costumes apenas algumas leituras e discussões de textos críticos? Que orientações tivemos sobre como mudar os hábitos mais arraigados, as impressões sobre o fazer pedagógico mais impregnadas, as ideologias mais incutidas em nossas mentes infanto-juvenis (na época)?

Há, portanto, uma necessidade de se trabalhar o assunto dentro do ambiente formativo, indo-se além dos questionamentos realizados por meio de aportes teóricos sobre o sistema tradicional de ensino. Se faz importante uma revisão de nossas vivências estudantis, visando a construção de uma nova perspectiva sobre os acontecimentos e, em decorrência disto, novas aprendizagens com o que foi vivido.

Como dissemos noutro lugar (FLORES, 2004), é fundamental promover espaços para explicitar crenças e representações que os candidatos a professor trazem consigo para os cursos de formação inicial no sentido de as questionar de modo fundamentado e consistente; enfatizar a natureza problemática e complexa do ensino, fomentando a reflexão e a investigação

sobre a prática docente e sobre os valores e propósitos que lhe estão subjacentes como eixos norteadores da formação; problematizar o processo de tornar-se professor no sentido de uma (re)construção pessoal do conhecimento sobre o ensino (que contrarie a lógica prescritiva e procedimental ainda prevalecente nalgumas concepções de alunos – futuros professores) com implicações para a (trans)formação da identidade profissional; reconhecer que a formação inicial é incompleta e que se inscreve num processo formativo mais longo, integrado e holístico (incluindo o período de indução) numa lógica de desenvolvimento profissional e numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; e clarificar a filosofia subjacente a determinado projecto de formação em que a reflexão e a investigação se assumam como elementos estruturantes (FLORES, 2010, p. 186).

A elaboração de memoriais em uma perspectiva reflexiva, feito com base nas histórias contadas, parece ser uma estratégia possível de formação docente na direção defendida por Flores (2010). A escrita de si constitui uma potente estratégia de formação no sentido em que traz à memória recente os fatos marcantes da trajetória, submetendo-as à reflexão e à crítica e, assim, favorecendo a sua ressignificação e indicando muitas vezes aspectos para a pesquisa do professor. Essa prática tem sido experimentada em vários espaços de formação como tentativa de se contrapor ao modelo técnico instrumental, tal como aponta Silva *et al* (2016):

Temos percebido que a escrita de si, em seus vários modos e suportes, seja através da escrita do memorial de formação, de entrevistas etnobiográficas (VIEIRA, 1999) e narrativas pedagógicas, dentre outras possibilidades, tem sido um recurso teórico-metodológico, cada vez mais inspirador de práticas de pesquisa e de formação docente, tanto inicial, quanto continuada, numa perspectiva, que Nóvoa (1992) denomina crítico-reflexiva. [...] Trabalhamos assim no sentido de romper com o paradigma técnico-instrumental de formação que se pauta no treinamento e na repetição de métodos e técnicas, para investir na constituição de docentes que ao pensarem sua prática, assumem-se como sujeitos e pesquisadores/as de seu fazer cotidiano. Nessa perspectiva, a ideia de professores/as pesquisadores/as têm atravessado nossas ações e investigações (SILVA *et al.*, 2016, p. 21, 22).

Com o desenvolvimento desta capacidade crítico-reflexiva a partir da prática de escrever sobre si mesmo, acredito que os professores desenvolverão cada vez mais sua docência ao analisar sua forma de atuar e as repercussões nos estudantes.

Se os professores investigam os efeitos de seu ensinar no aprendizado dos alunos, e se estudam o que outros aprenderam, acabam por entender que ensinar é uma ação intrinsecamente não rotineira. A formação para a investigação também ajuda os professores a aprender como olhar para o mundo sob múltiplas perspectivas, inclusive as dos alunos, cujas experiências são muito diferentes da do professor, e a usar esse conhecimento para desenvolver pedagogias que podem atingir diferentes aprendizes. Aprender a alcançar os alunos, tanto os fáceis como os difíceis de conhecer, requer atravessar fronteiras, a habilidade de extrair conhecimento de outrem e de entendê-lo quando ele é oferecido (DARLING-HAMMOND, 2014, p. 238, 239).

No PIBID, ao longo das reuniões e das suas variadas atividades de formação, questões acerca de nossa trajetória escolar eram levantadas e tratadas de modo a haver uma ressignificação dos acontecimentos, com o intuito de se pensar sobre práticas educacionais a serem consideradas no “repertório” docente ou sobre aquelas que, devido as suas inadequações, deveriam ficar apenas em nosso passado. Nesse sentido, os memoriais de formação foram muito adequados.

Neste final de curso tive a oportunidade de conhecer esta ferramenta e de poder fazer uso dela, facilitando – e até em alguns casos propiciando – a realização de reflexões sobre os fatos passados que influenciariam minha visão pedagógica no presente; ajudando, assim, a modificar preceitos herdados de uma educação tradicional. Ou seja, transformar velhos condicionamentos para conseguir inserir-me numa pedagogia alternativa. Pois, se ela parte de outros preceitos, é necessário desfazer-se dos antigos que sejam contraditórios a ela.

Assim sendo, a escrita de si demonstra ser uma estratégia de formação vital para a formulação de um saber docente inovador, capaz de adaptar-se às novas situações do contexto educacional atual e trabalhar conjuntamente às especificidades de cada turma encontrada, tal como com a singularidade presente em cada estudante daquela turma em questão.

O trabalho desenvolvido no PIBID consistia em ajudar-nos, a todo tempo, a sair da posição de reprodutores de uma cultura educacional para sermos questionadores da mesma. Não somente isto, mas a sermos também questionadores de nós mesmos, ao fundamentar-se na pesquisa etnográfica, conforme discutiremos no capítulo a seguir.

“Um educador que se preocupe com que sua prática esteja voltada para a transformação, não poderá agir inconsciente e irrefletidamente. Cada passo de sua ação deverá estar marcada por uma decisão clara explícita do que está fazendo e para onde possivelmente está caminhando os resultados de sua ação.”

Cipriano Carlos Luckesi

CAPÍTULO 3 – A INSERÇÃO DOCENTE EM UMA ESCOLA MONTESSORIANA

3.1 - O Processo de tornar-me um professor montessoriano

Este capítulo trata do início de minha trajetória docente e seus respectivos percalços. Em especial por ter ocorrido numa escola diferenciada, já que se norteia numa visão educacional ainda pouco difundida em nossa sociedade e, inclusive, no meio acadêmico.

Por conta disto, além de apresentar, em linhas gerais, sua fundamentação teórica, descreverei um pouco do ambiente escolar e enfatizarei o trabalho do professor, isto é, o que se faz necessário para atuar enquanto docente nesta concepção educacional.

Ao fazer isto, traçarei paralelos com as experiências formativas obtidas ao longo do percurso traçado dentro do PIBID, analisando os elementos que tenham contribuído com este processo de inserção na docência, objetivo deste trabalho.

Como se trata de uma pedagogia alternativa, a seleção de professores para atuarem na Pedagogia Montessori pode não ser uma tarefa das mais fáceis. É difícil encontrar quem tenha realizado cursos de formação nesta concepção pedagógica em nosso país, de modo que, em muitos casos, é necessário a própria escola promover uma série de medidas orientacionais para o profissional adequar-se ao tipo de trabalho especificamente montessoriano.

No caso do colégio no qual adentrei, a diretora requisitou, antes de poder iniciar a atividade docente, um período de estudos teóricos com produção de resumos a serem apresentados em reuniões com ela. Após avaliação do entendimento teórico a respeito dos livros de Maria Montessori indicados, um estágio de observação nas agrupadas de I a IV⁸ me aguardaram. Nele, relatórios teriam de ser desenvolvidos para também serem fruto de

⁸ O sistema de agrupamento consiste na reunião de estudantes pertencentes ao equivalente a três séries regulares em uma única sala, visando uma troca de experiências mais ricas entre eles, pela diferenciação etária e de conhecimento, no qual os mais velhos podem exercer o papel de ajudantes dos menores, enquanto os mais novos podem inspirar-se em seus veteranos, amadurecendo mais rapidamente. Na agrupada I são recebidas crianças com até 3 anos de idade. Na II, crianças até os 6 anos, iniciando-se aqui o processo de alfabetização. Já na agrupada III há estudantes equivalentes ao 1º, 2º e 3º ano do Fundamental, enquanto na agrupada IV são estudados os conteúdos similares ao 4º, 5º e 6º ano do E. F.

avaliação. Não dos textos em si, mas da experiência relatada por mim após a realização destes.

Durante aquele tempo, além de observar como se porta um (a) professor (a) montessoriano (a), precisava debruçar os olhos sobre as crianças e, concomitantemente, atentar aos materiais concretos (semelhantes aos brinquedos pedagógicos, porém, com objetivos diferenciados) de cada uma das agrupadas e o respectivo modo como se trabalha com cada um deles.

Mas, afinal, como é uma escola montessoriana?

As escolas que trabalham com o Método Montessori são constituídas por salas de aula que, ao se levar em consideração seu quantitativo de alunos, são mais espaçosas do que o habitual, pois precisam comportar uma série de estantes vazadas, nas quais são guardados os materiais montessorianos. Além do mais, precisam possuir espaço aberto para as crianças poderem trabalhar com os materiais no chão (com o amparo de um ou mais tapetes), e ainda conter uma pia e acessórios para se fazer a limpeza do ambiente (os próprios alunos). Todo o mobiliário, que vai de cadeiras e mesas a pás e vassouras, deve ser proporcional ao tamanho dos estudantes.

Como dizia Montessori (2015, p. 21), “Se a educação precisa ser reformada, essa reforma deve ser baseada nas crianças”. Sendo assim, foi pioneira na modificação do mobiliário escolar, adequando-o às características físicas das crianças pertencentes à faixa etária relativa a uma determinada agrupada. Era mais uma das medidas tomadas para pensar numa educação pautada na criança. Inclusive, sua primeira escola foi denominada por ela como *Casa dei Bambini*, que significa, em italiano, Casa das Crianças.

Mas, afinal, quem foi Maria Montessori?

Melhor do que apresentar a progenitora da pedagogia Montessori é deixar que ela mesma se apresente:

Não é mais suficiente estudar os grandes educadores do passado, como Rousseau, Pestalozzi e Fröbel; esse tempo passou. Além disso, protesto contra mim mesma por ter sido guindada a grande educadora deste século, pois o que fiz foi apenas estudar a criança, apropriar-me de e expressar o que ela me ofereceu, e isto foi chamado de Método Montessori. No máximo, tenho sido uma intérprete da criança. Minha experiência é essa de quarenta anos, que comecei com os estudos médicos e psicológicos de

crianças portadoras de dificuldades, que tentei ajudar (MONTESSORI, 2015, p. 21).

Um grande exemplo das crenças pedagógicas que fundamentaram as teorias e práticas desta grande educadora está nas palavras de Incontri,

Como outros clássicos, desde Comenius, passando por Rousseau e Pestalozzi, Montessori acredita que, para educar, é preciso estudar, conhecer e seguir a natureza. A natureza biológica, a natureza social e a natureza espiritual do ser humano e, assim, da criança. Daí seu empenho em observar a criança agindo em liberdade, e aprender com ela. Isso dá um caráter científico ao seu método, mas conectado com o rigor da ciência, está um pressuposto filosófico de que as coisas e os seres, como se apresentam no universo, fazem parte de uma organização inteligente e mostram um sentido evolutivo de finalidade cósmica. Sem deixar de levar em conta as pesquisas de sua época e as dela própria, Montessori encontra na estrutura mesma do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social do indivíduo, um finalismo intrínseco de realização de uma potência interna (*enteléquia*, como queria Aristóteles), que confere beleza e transcendência ao mundo, e encantamento quase místico ao pesquisador. O educador, para ela, tem que guardar esse espírito científico de observação e essa reverência mística pela natureza divina da criança. [...] procurando contribuir para desenvolver as potencialidades profundas do ser, com vistas à construção de um mundo melhor, mais pacífico, mais humano. (INCONTRI In: Montessori, 2015, p. 9).

Para Montessori, o professor necessita exercer um papel de facilitador da aprendizagem, não como o detentor do conhecimento a ser “transmitido” para o aluno, e sim como uma figura que fornece um ambiente favorável à aprendizagem, que orienta sobre o uso dos materiais concretos, estimula a vontade de aprender e atua para com cada estudante a partir do desempenho do papel de observador.

A observação, diferentemente de outras correntes pedagógicas, é a chave para a educação montessoriana, pois prima pela autonomia do estudante – e foi, por este mesmo motivo, a geradora de todo o método.

A observação científica, então, estabeleceu que educação não é o que o professor dá; educação é um processo natural espontaneamente desenvolvido pelo indivíduo humano, e é adquirida não por ouvir palavras, mas através das experiências que o ambiente proporciona. A tarefa para o professor passa a ser a de preparar uma série de estímulos de atividades culturais, distribuídas em um ambiente especialmente preparado, e a de evitar interferências obstrutivas. Professores humanos só podem ajudar no

grande trabalho que está sendo feito como servos ajudam seu mestre. Fazendo assim, eles serão testemunhas do desdobramento da alma humana e do despertar do Novo Ser Humano, que não será mais a vítima dos acontecimentos, mas terá a clareza de visão para direcionar e modelar o futuro da sociedade humana. (MONTESSORI, 2015, p. 19).

Deste modo, o sujeito da aprendizagem é quem possui o papel principal no ambiente de sala de aula, em detrimento da figura do professor.

[...] a criança tem um tipo de mente que absorve o conhecimento e, portanto, instrui-se a si mesma. Isso é facilmente comprovado na aquisição da linguagem – uma grande façanha intelectual. A criança de dois anos fala a língua de seus pais, embora ninguém a tenha ensinado. Todos os que estudaram este fenômeno concordam que, num certo período da vida, a criança começa a usar nomes e palavras relacionadas ao seu ambiente e, de repente, domina o uso de construções irregulares e sintáticas, que geralmente constituem obstáculo para um estudante adulto de língua estrangeira. Então, dentro da criança há um professor preciso e escrupuloso, que usa um cronograma e – aos três anos – produz um ser cujas aquisições são tanta, que um adulto de sessenta anos teria muito trabalho – os psicólogos afirmam – para alcançar tudo isso. (MONTESSORI, 2015, p. 19).

Segundo Braga (2015) em relação ao professor, quanto menos for necessário, melhor! O docente deve ser quase que invisível, fazendo o mínimo possível de intervenções / explicações para que, assim, o estudante aja por sua conta, desenvolvendo a capacidade de autossuficiência pelo exercício de sua liberdade.

Indispensável ressaltar o que Dra. Montessori diz sobre o papel do educador, aquele que se torna invisível para permitir que a criança cresça. Esse comportamento do adulto significa humildade e permite que a criança demonstre, com toda sua força, a beleza e a potencialidade de fazer o melhor que existe em si. Que nunca o adulto se torne um estorvo para o verdadeiro crescimento da criança – esse ser que é portador de um espírito cheio de vontade de caminhar, de apreciar, de enriquecer o mundo. (BRAGA In: Montessori 2015, p. 14).

Agir de acordo com sua própria vontade, realizando seus desejos, satisfazendo sua curiosidade, saciando sua sede por conhecimento são atividades que não devem ser privadas, de acordo com Montessori. É isto que fará com que as crianças cresçam com capacidade de

agir no mundo de acordo com suas necessidades, e encontrem uma colocação na qual possam contribuir com seus semelhantes através de seus ofícios.

Há, em todo esse ideário, um profundo amor à criança, à humanidade nela representada; há um grande otimismo em relação às possibilidades de realização humana; há uma forte proclamação da necessidade vital de liberdade e abertura, para que possamos construirmo-nos como cidadãos de um mundo fraterno (INCONTRI In: Montessori, 2015, pgs. 11 e 12).

Como principais concepções pertencentes aos ideais montessorianos, podemos parafrasear aqueles enumerados por Incontri (2015), ou seja, o respeito à liberdade da criança, para que a mesma desenvolva-se por si só, tendo como ponto de partida os impulsos gerados por intermédio da interação com o meio. Este ambiente, no entanto, deve ser preparado pelo professor para que seja belo, limpo e ordenado. Pois, desta forma, contém a harmonia necessária aos estudos, o que faz parte da construção de um espaço favorável à aprendizagem. Outro fator é que os materiais concretos estejam sempre ao alcance das crianças, já que têm a serventia de estimulá-las sensorial e cognitivamente. Além do mais, ao ter liberdade de escolha, trabalhará com aquilo que mais lhe interessar, permanecendo compenetrada no uso do mesmo. Há, dentre estes materiais, os chamados de “vida prática”, os quais, como diz o nome, proporcionam uma aprendizagem de questões práticas, como abotoar-se uma roupa, por exemplo. Estes últimos auxiliam, em especial, o desenvolvimento de um ser humano adulto responsável, plenamente capaz, autônomo, disposto ao trabalho.

Conforme defende Montessori (2015), o trabalho possui um papel essencial no aspecto social, e deve fazer parte do dia a dia do ser humano desde a tenra idade. Sendo assim, defende que o labor deve aparecer também no ambiente escolar, como deveria também fazer parte da vivência doméstica.

Não se trata do trabalho infantil no qual a infância é perdida para atividades as quais, por lei, pertencem somente ao mundo adulto. Mas sim de ações básicas como, por exemplo, limpar a mesa onde lanchou e organizar seus materiais de estudo.

Além disto, Montessori considera o próprio ato de estudar uma forma de trabalho. Sendo assim, numa escola montessoriana é comum se ouvir um professor dizer para um aluno trabalhar com os materiais, pois a mãe desta vertente pedagógica quis dar esta conotação para o estudo com estes objetos pedagógicos. Os quais, por sua vez, recebem o nome específico

de materiais, por se querer diferenciar de brinquedos, pois, mesmo os brinquedos de cunho pedagógico, são usados com outra conotação, mais lúdica.

Deste modo, é tarefa do professor assegurar que, durante uso dos materiais montessorianos, a criança o esteja usando de maneira adequada, em vez de confundi-lo com um brinquedo. O estudante deverá utilizá-lo da mesma maneira que o docente lhe apresentou, para que o uso do material cumpra seu propósito de levar à compreensão de certos conceitos e percepção de determinadas questões.

Por exemplo: O cubo do trinômio, que consiste em uma caixa cúbica em que se dispõem 27 peças com medidas diferentes, as quais representam os resultados da exponenciação ao cubo da soma de três fatores $(a + b + c)^3$. Este material se deve montar observando-se as imagens presentes nas laterais da caixa, as quais representam qual formato e cor devem ser posicionados naquela altura da caixa. Assim sendo, a criança consegue montar todas as peças corretamente dentro da caixa. Caso a criança, em vez de procurar fazer esta montagem comece a utilizar os blocos para criar, por exemplo, robôs, ficar empilhando-as para montar uma torre ou um castelo ou fizer qualquer outro uso, deixará de desenvolver os objetivos específicos deste material, que é preparar o aluno para o entendimento de conceitos algébricos e proporcionar o entendimento da montagem de um quebra-cabeças tridimensional, trabalhando assim com noções de geometria espacial. Não que a ludicidade não seja importante. É mais do que importante. Entretanto, no momento do uso dos materiais, o brincar não é estimulado para que a experiência sensorial predomine.

Montessori (2015) destaca três estágios para o desenvolvimento do professor montessoriano. O primeiro trata-se de ser tutor e guardião do ambiente, não se concentrando nas dificuldades das crianças, confiante de que o ambiente proporcionará sua cura. Com a presença de materiais bonitos e em boas condições de uso, a vontade da criança aparecerá. Da mesma forma o professor, por também fazer parte do ambiente, deve se fazer atraente, estando apresentável / asseado. O segundo estágio é o momento em que o professor precisa conquistar a atenção das crianças desatentas / desinteressadas para o trabalho, por intermédio de uma intervenção moderada ou sutil, como a sugestão de atividades. Já no terceiro momento, no qual a criança está concentrada, o professor passa a ficar na retaguarda, sem interferir em casos de demonstração de dificuldade, sem tecer comentários (mesmo que de incentivo) e sem sequer demonstrar estar observando o trabalho das crianças, para que as

mesmas não acabem parando de trabalhar devido à interferência. Caso peçam ajuda ou queiram demonstrar seus feitos, aí sim cabe a presença do professor.

Em tal concepção pedagógica, muitas inquietações surgem no momento de sua apresentação. No momento da leitura das teorias, diversas questões me passavam - pois desconstroem fortemente paradigmas educacionais que carregamos. Entretanto, ao analisar tais preceitos, devemos tomar cuidado, como no caso do aspecto explicitado abaixo:

Um julgamento superficial do Método Montessori é de que ele exige pouco da professora, que deve se abster da interferência e deixar a criança em sua própria atividade. Mas quando o material didático é considerado, sua quantidade, a organização e os detalhes de sua apresentação, o papel da professora se torna ao mesmo tempo ativo e complexo. Não é que a professora Montessori seja inativa enquanto a professora comum é ativa; ao contrário, todas as atividades que descrevemos são devidas à preparação ativa e à orientação da professora, e sua posterior “inatividade” é um sinal de seu sucesso, representando o objetivo atingido com êxito. Abençoadas são as professoras que trouxeram suas classes para o estágio em que podem afirmar: “Esteja eu presente ou não, a classe caminha. O grupo atingiu a independência”. Para chegar a este ponto de sucesso, há um caminho a seguir para o desenvolvimento da professora (MONTESSORI, 2015, p. 107).

Como se trata de um trabalho pedagógico diferenciado, muitos são os desafios passados por um professor iniciante nessa perspectiva pedagógica. Dentre eles, podemos destacar a desconstrução de uma série de paradigmas educacionais, como a necessidade do uso de livros didáticos, do quadro negro, a necessidade dos estudantes ficarem sentados em carteiras integralmente, em fileiras alinhadas, virados exclusivamente para o professor, estudando todos a um mesmo assunto simultaneamente, num mesmo ritmo, sem se poder / conseguir dar mais atenção às necessidades individuais, dentre outras questões.

Romper com o paradigma de que o docente é o centro das atenções é um desafio muito forte. Por mais que o professor queira ajudar uma criança, necessitará pensar por diversas vezes antes de intervir, senão poderá acabar instruindo por um lado, mas “destruindo” por outro. Já que, ao ter prestado ajuda, acabou por ter privado à criança o direito de tentar por conta própria chegar a um entendimento / um resultado e, com isto, ir comprometendo, pouco a pouco, a autonomia - tão necessária à vida -, sem a qual uma pessoa se torna dependente de outra (s), mesmo após ter alcançado a maioridade.

Além do mais, faz parte do processo de desenvolvimento da inteligência se chegar a uma resposta / resultado sozinho. Ou até não chegar! Pode ser de fundamental importância não conseguir alcançar o que se queria, pois assim é possível surgir a vontade de se superar e, por conseguinte, pensar em alternativas para, em seguida, galgar o resultado almejado. Ou, simplesmente, pensar em buscar ajuda. Há uma diferença significativa em ser ajudado sem sequer querer ajuda e / ou pensar que precisa de ajuda e em procurar por outrem para lhe auxiliar. E essa outra pessoa pode nem ser um professor, pois um colega de turma também pode, em alguns casos, ser o ajudante. Há até casos em que uma outra criança conseguirá oferecer suporte melhor do que o docente, dado o fato de ser mais fácil uma criança entender outra do que um adulto entende-la, em algumas circunstâncias.

Do contrário, o resultado poderia ser somente um “decoreba”; o qual rapidamente faria parte do esquecimento por não ter sido fruto de uma busca feita por interesse pessoal, uma conclusão tomada com base em seu próprio aparelho psíquico, possuindo assim um sentido. E este sentido se traduz tanto como um significado quanto um sentimento que são atribuídos àquela questão e que a tornam memorável.

“A descoberta de que a criança é dotada de uma mente capaz de absorver provocou uma revolução no campo educacional. Agora, compreende-se com facilidade por que razão o primeiro período do desenvolvimento humano, quando se forma o caráter, é o mais importante de todos. Em nenhuma outra idade da vida tem-se uma necessidade maior de ajuda inteligente do que nesta e cada obstáculo que se interponha, então, à criança diminuirá as possibilidades de aperfeiçoamento da sua obra criativa. Portanto, nós ajudaremos a criança não mais porque a consideramos um ser pequeno e débil, mas porque ela é dotada de grandes energias criativas, que são de uma natureza tão frágil que requer – para não virem a ser aviltadas e feridas – uma defesa amorosa e inteligente. Queremos auxiliar estas energias, não à criança pequena nem à sua fraqueza. Quando se compreender que estas energias pertencem a uma mente inconsciente, a qual deve se tornar consciente através do trabalho e da experiência adquirida no ambiente, quando nos dermos conta de que a mente infantil é diferente da nossa, que não podemos alcançá-la com o ensinamento verbal, que não podemos intervir diretamente na passagem do inconsciente para o consciente, nem quando o processo da construção das faculdades humanas, então todo o conceito educacional mudará e passará a ser uma ajuda à vida da criança, ao desenvolvimento psíquico do homem, e não uma imposição para que grave ideias, fatos e palavras nossas” (MONTESSORI, 2015, p. 39, 40).

Cabe ao professor sair do lugar de detentor do conhecimento, modo de pensar impregnado no senso comum e na perspectiva tradicional de ensino e, por meio de uma observação atenta às necessidades de cada indivíduo, chegar à conclusão se deve ou não intervir naquele processo de aprendizagem, e qual seria o momento mais adequado para fazer tal intercessão.

Deste modo, as intervenções e apresentações de materiais devem ser efetuadas com o menor uso de palavras possível. Quanto mais simples e sintética for a oralidade do professor, melhor para o entendimento da criança.

Em reunião com a diretora da escola ainda no processo admissional, ela me perguntou qual seria o aspecto mais importante para um professor montessoriano. Respondi que, no meu entender, seria a observação - pois é a base da pedagogia montessoriana, já que foi a partir do estudo da criança por intermédio de diversas observações que Montessori desenvolveu os materiais, colocou-os à prova (verificando o interesse das crianças e descartando aqueles que não eram buscados por elas) e desenvolveu todo o método de trabalho; além de projetar o ambiente para ser favorável às necessidades daquelas crianças observadas.

3.2 - O PIBID e os desafios da inserção profissional docente

A observação no PIBID UFRJ Pedagogia é considerada uma estratégia nodal para o desenvolvimento do trabalho docente, em especial a observação como estratégia investigativa. Com o estudo do livro “Etnografia da Prática Escolar”, de Marli André, tivemos um aporte teórico discutido não somente com a professora universitária que coordenava o projeto, mas também com a professora supervisora, a qual observaríamos no colégio que nos recebeu.

Isto nos fez chegarmos ao ambiente de estudo com um olhar diferenciado. Não mais com aquela visão de senso comum, mas com uma capacidade de estranhamento aprendida com o estudo antropológico.

Além de desenvolvermos relatórios de cunho etnográfico acerca do momento da observação participante, remetíamos nossas impressões e dúvidas relativas aos fenômenos observados às professoras coordenadora e supervisora do PIBID, as quais nos apresentavam

informações e questões para compreendermos tais fenômenos e, desta forma, desenvolvermos nosso saber docente.

Sem tal experiência teria sido muito mais difícil minha inserção numa escola de pedagogia alternativa, tanto pelo fato de minha trajetória escolar ter sido feita exclusivamente em escolas tradicionais, quanto por ter sido somente por intermédio do PIBID que comecei a desenvolver uma segurança quanto ao trabalho docente, graças ao conjunto de atividades proporcionadas pelo projeto de iniciação à docência, conforme referido anteriormente, em parceria com o CAp/UFRJ.

Por mais que quisesse me tornar professor, minha inexperiência com crianças e com o fazer docente eram tais que ainda não conseguia sentir-me confortável ao imaginar-me atuando em sala de aula. Foi com a observação participante prezada no PIBID UFRJ Pedagogia que conquistei, de fato, a segurança necessária para exercer o papel de professor.

Outro desafio encontrado ao inserir-me como professor em uma escola montessoriana diz respeito à atenção multifocal. Em especial por ser homem – e agravado pela falta de experiência com crianças, conforme aludido anteriormente –, minha capacidade de atenção sempre foi mais restrita, já que o cérebro masculino foi desenvolvido, ao longo da evolução humana, para focar-se em uma única tarefa; enquanto a mulher, com seu papel social totalmente diferente ao longo das eras, desenvolveu faculdades de atenção múltipla. Ou seja, a capacidade de perceber e interagir com acontecimentos simultâneos.

Durante o trabalho do PIBID no CAp, pude começar a desenvolver este lado, tentando dar conta de perceber os diversos acontecimentos concomitantes em sala de aula. Tais percepções, ao serem compartilhadas entre todos os pibidianos (estudantes do PIBID) durante nossas reuniões (ou mesmo em diálogos ao final das aulas), iam compondo um mosaico dos fenômenos vivenciados, fator que enriquecia, em muito, aquilo que consegui perceber. Isto me ajudou não somente a me dar conta dos elementos que passaram despercebidos por mim, mas também a entender um mesmo acontecimento sob um outro prisma, trazido à luz da visão de meus pares.

Além do mais, tais reflexões não ficavam apenas no âmbito dos graduandos. Eram fruto de análises realizadas conjuntamente à professora do colégio (nossa supervisora ou co-orientadora) e à professora da faculdade (orientadora do PIBID UFRJ Pedagogia) durante

nossas reuniões semanais. Nelas, apresentávamos o que conseguimos observar e recebíamos devolutivas, tanto de uma quanto de outra orientadora.

Desta maneira, ampliávamos nosso horizonte acerca do contexto estudado, formando uma *gestalt*. Sendo assim, iniciei meu trabalho com mais condições de tomar conhecimento de um espectro mais amplo de fenômenos, e mais capacidade de interpretá-los de modo a promover possíveis soluções para as questões apresentadas no contexto de sala de aula.

3.3 - O início da docência e a mobilização de conhecimentos na escola montessoriana: a contribuição do PIBID

Com relação aos conteúdos escolares, esta foi outra dificuldade encontrada. Se já requer empenho para dominar os conhecimentos necessários para lecionar numa turma seriada, imagine ao trabalhar numa turma em que há o equivalente a três séries simultaneamente.

Muitos conhecimentos há muito esquecidos precisaram ser revistos, além daqueles que não foram passíveis de estudo ao longo de minha trajetória escolar. Além do mais a escola montessoriana possui uma estrutura curricular diferenciada, sendo intitulada de “Educação Cósmica”; a qual estipula que o ser humano necessita reconhecer sua existência no todo, conscientizar-se de que é um ser cósmico.

A partir das análises dos conteúdos abordados pela professora observada no PIBID e de relatos da mesma sobre o estudo feito sobre os assuntos e o porquê da seleção de determinados materiais de estudo e da elaboração de determinadas atividades, pudemos aprender sobre o fazer docente desde o princípio: a pesquisa dos assuntos a serem abordados. Isto me trouxe uma certa tranquilidade para desenvolver o dinamismo necessário para o professor implementar seus estudos sobre os assuntos que estarão em pauta em suas aulas, pois passei a ter um exemplo de como fazê-lo – já que antes, em minha trajetória escolar e nos estágios obrigatórios, via somente os resultados, ou seja os conteúdos sendo abordados.

3.4 - O início da docência e o trabalho coletivo e integrado: a contribuição do PIBID

Na escola em que trabalho os professores atuam em parceria. Existem os docentes fixos, aqueles que ficam com a turma integralmente. Faço parte deste grupo. E há os especialistas, os quais recebem uma parcela da turma para trabalhar conteúdos como língua estrangeira, artes cênicas / plásticas, psicomotricidade e música.

Procuramos nos comunicar o máximo possível, tanto para que haja uma continuidade na abordagem dos temas abordados nas aulas extras e vice-e-versa, quanto para conhecermos melhor cada criança e trabalharmos sua parte comportamental nos diversos momentos no qual se encontra.

Há reuniões pedagógicas sazonais em que discutimos questões educacionais da atualidade como forma de enriquecermos nosso trabalho docente, além dos assuntos em torno dos estudantes e do funcionamento escolar como um todo.

Para mim, isto é muito familiar, pois já vinha praticando estes momentos durante o PIBID, equivalendo às reuniões semanais que possuíamos. Além disto, nos foi proporcionado assistirmos às reuniões de COCs (Conselho de Classe) das turmas acompanhadas pelo projeto.

3.5 - O início da docência e a cultura da escola: a contribuição do PIBID

Durante o trabalho pibidiano no CAP fomos orientados a observar cada parte da escola, cada elemento de sua infraestrutura, a forma como cada espaço era ocupado ou não por alunos e professores e a estrutura organizacional do colégio, isto é, sua parte administrativa.

Tudo isto fazia parte da cultura escolar pertencente àquela escola. Este processo foi-nos esclarecido como sendo uma construção coletiva que diz respeito somente àquele espaço e àquelas pessoas. Foi-nos dito ainda que, caso a escola fosse transferida de local, já não seria mais a mesma, pois muitas coisas mudariam em função de seu novo espaço. Da mesma forma que as turmas se modificam ao longo de cada ano, pela entrada e saída dos alunos e até de professores, quando for o caso.

Quando adentrei na escola onde atuo tive muitas vivências em que não sabia como proceder por ainda não conhecer a respeito da cultura escolar ali vigente. Tinha de me reportar frequentemente às demais professoras para saber como agir.

Nem sempre era possível ter esta comunicação, então, em muitos casos, acabei tomando decisões que não condiziam com o protocolo da escola ou das professoras às quais auxiliava.

Contudo, não chegou a ser um processo tão impactante / desafiador quanto o poderia ser, devido àquela formação vivencial experimentada no PIBID.

Com as reflexões propiciadas pelas encabeçadoras do projeto e o tempo efetuando o estudo de caso de forma participante, pude adquirir conhecimentos que, muito embora não correspondam exatamente aos encontrados em meu local de trabalho atual, puderam servir de base para apreensão acerca dos mesmos.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou a análise de uma política de incentivo à formação docente, desde a identificação de seus objetivos e funcionamento até a apresentação de alguns elementos pertencentes à vivência experienciada por um ex pibidiano da Faculdade de Educação da UFRJ, no período de agosto de 2011 a dezembro de 2013. Ademais, proporcionou informações de âmbito teórico e prático acerca de uma pedagogia alternativa presente em uma escola situada na zona norte do município do Rio de Janeiro, mas ainda pouco difundida no meio acadêmico e fora dele: a pedagogia Montessori. E, ao tratar de ambas atividades, buscou correlacionar a influência da primeira para com a segunda, objetivando avaliar a importância do programa em questão (PIBID) para o processo de inserção profissional docente.

Ao término de tais associações, foi possível chegar à conclusão de que, mesmo se tratando de um contexto significativamente diferenciado do observado por intermédio do PIBID, o trabalho realizado dentro do projeto pôde auxiliar no desenvolvimento das atividades docentes na escola na qual se deu a inserção, por ter proporcionado a aquisição de saberes docentes com abrangência maior do que o ambiente no qual se encontrava. Ou seja, o que lá foi aprendido transcendia os limites daquela escola, podendo ser aplicado em outras realidades.

Mesmo a experiência vivenciada no CAp da UFRJ não pertencendo à perspectiva montessoriana, a mesma ofereceu elementos para constituir saberes elementares sobre inúmeros aspectos do contexto educacional, aprofundado por todas as discussões e estudos complementares realizados ao longo das reuniões com os demais membros do projeto: coordenadora, supervisora e licenciandas.

Por meio da preparação teórica e do estudo extensivo da observação participante realizada por cada um dos participantes do projeto, foi possível desenvolver um nível de observação do campo em muito diferenciada da que teria se não tivesse feito parte do projeto. Isto, por sua vez, significaria que iniciaria a atividade de estágio na escola sem ter ampliado minha visão acerca da observação e sua importância, fator este que dificultaria todo o processo de aprendizagem sobre o trabalho montessoriano. Sobretudo por se tratar, conforme

aludido anteriormente, de uma concepção pedagógica cuja premissa básica do educador é a observação da criança.

Portanto, há de se considerar que o objetivo de analisar o próprio processo de inserção profissional docente em uma escola montessoriana a partir do reconhecimento das contribuições do PIBID para a formação e iniciação à docência foi alcançado.

Com isto, espero que este trabalho possa contribuir para disseminar o conhecimento acerca do PIBID e da Pedagogia Montessori, permitindo que mais pessoas consigam interagir com os mesmos. Também desejo que o meio acadêmico, os governantes e a sociedade em geral possam reconhecer a funcionalidade do PIBID e, com isto, o mesmo consolide-se no cenário educacional brasileiro, tornando-se uma medida política permanente, ampliando cada vez mais o quantitativo de licenciandos pertencentes ao mesmo. Gostaria ainda que o sucesso do PIBID possa abrir portas para o surgimento de outras iniciativas públicas do gênero, pois o benefício de tais medidas se dá à toda nação, haja vista o desenvolvimento obtido por países que decidiram investir seriamente na educação, tal como o recente caso da Coreia do Sul, dentre outros.

Para dar continuidade ao trabalho de pesquisa, poderia traçar um novo paralelo, comparando as experiências obtidas a partir do estágio obrigatório com as do PIBID em relação à minha inserção profissional, visando identificar semelhanças e diferenciações que possam apontar sobre a importância (ou não) da existência do projeto.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.
- CANÁRIO Rui. **Formação inicial de professores: que futuro(s)?** Síntese dos Relatórios de Avaliação dos Cursos para o 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. INAFOP (Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores), dez. 2001.
- CAPES. **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**, 2008. Disponível na internet. <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acessado em: 15/11/2016.
- CRUZ, Giseli Barreto da. A prática docente no contexto da sala frente às reformas curriculares. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 191-205, 2007. Editora UFPR
- DARLING-HAMMOND, Linda. A importância da formação docente. Trad. Beck, Leda. **Caderno Cenpec**. São Paulo, SP, 2014.
- DAY, Christopher. **Developing teachers**. The challenges of lifelong learning. London: Falmer Press, 1999.
- ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges (Orgs). **Professora pesquisadora uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, RS, 2010.
- FORMOSINHO, João. A academização da formação de professores. In: FORMOSINHO, João (Org.). **Formação de professores**. Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009. p. 73-92.
- LEE, Peter. Por que aprender História? Trad. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e Marcelo Fronza. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 19-42, out./dez. 2011.

Editora UFPR. Disponível na internet:
<<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/25834/17271>>. Acessado em: 28/08/2016.

MEC. **Professor do ensino fundamental terá formação de nível superior**. Disponível na internet: <<http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13586-professor-do-ensino-fundamental-tera-formacao-de-nivel-superior>>. Acessado em 27/08/2016.

MONTESORI, Maria. **Educação para um Novo Mundo**. Trad.: Sonia Maria Alvarenga Braga. Ed. Comenius, Bragança Paulista, SP, 2015.

SILVA, Aline Gomes da... [et al.] (org.). **Memoriais de formação [recurso eletrônico]: narrativa e autoria no processo formativo docente**. São Gonçalo, RJ. UERJ/FFP, 2016.

SILVA JUNIOR, Pedro Paulo. **Professores em construção: um estudo sobre a docência inicial numa faculdade confessional do sul do Brasil** – São Leopoldo, 2016. Disponível na internet:
<https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/666595/REICE_13_1_4.pdf?sequence=1>. Acessado em: 28/08/2016.

SILVA, Maria Celeste. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. En M.T. Estrela (Org.), **Viver e construir a profissão docente** (pp. 37-56). Porto: Porto Editora, 1999.

ZEICHNER, Kenneth. **Formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.